

Krystyna Ablewicz

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0001-9597-0138

Cechy pedagogicznego dialogu oraz etapy ich uczenia się. Odniesienie do relacji: nauczyciel – uczeń

Autorka przedstawia cechy dialogu pedagogicznego jako odmiany dialogu ogólnoludzkiego. Wyodrębnia kolejno cztery, które – według niej – umożliwiają nauczycielowi nawiązanie dialogicznej relacji z uczniem. Są to: „przydawanie się komuś”, „zdawanie sprawy”, „potwierdzanie” oraz „świadomość korzeni i odmienności”. Podczas ich omawiania Autorka korzysta z kilku kontekstów filozoficzno-teoretycznych: przykładu relacji „przydawania się” w sytuacji psychoterapeutycznej, etymologii pojęcia „relacja”, filozofii dialogu Martina Bubera, starochińskiej koncepcji Yin i Yang oraz m.in. psychosomatycznych zaburzeń rozwoju.

W praktyce wymienione cechy pedagogicznego dialogu mają być reprezentowane poprzez osobowość i postawę nauczyciela. Autorka zwraca jednakże uwagę na potrzebę ich uczenia się w odwrotnej kolejności aniżeli przedstawiona. Argumentuje to wzajemnym warunkowaniem się poszczególnych cech.

Słowa kluczowe: pedagogika, dialog, filozofia wychowania, nauczyciel, uczeń, relacja

The properties of pedagogical dialogue and the phases of learning them In reference to the teacher – student relation

The author is presenting the properties the pedagogical language as a variant of the general human dialogue. The author distinguishes four subsequent features that, according to her, allow the teacher to establish a dialogical relation to the student. These are as follows: “to be of service to someone”, “to relate”, “to confirm” and “the awareness of the roots and of the differences”. While discussing the aforementioned, the author uses various philosophical and theoretical contexts: the example of “being of service” in a psychotherapeutic situation, the etymology of the term “relation”, Martin Buber’s philosophy of dialogue, the Old Chinese theory of Yin and Yang, as well as the psychosomatic development disorders.

In practice, the aforementioned properties of pedagogical dialogue may be represented by the personality and the attitude of the teacher. However, the author indicates the need for learning them in an order that is reversed in comparison to the above. She supports this claim with the notion of the mutual determination of the particular principles.

Keywords: pedagogy, dialogue, the philosophy of education, teacher, student, relation

Bibliografia

- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczno-metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji Wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brzezińska A.I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buber M. (1992). Pradystans i relacja. W: tegoż, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Przeł. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Buber M. (1998). Wychowanie. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wybór i opracowanie Stefan Wołoszyn. T. 3. Księga druga. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Conte E., Mione M. (2016). Doświadczenia anoreksji, bulimii i kompulsywnego objadania się jako dramatyczna forma kobiecej kreatywności. W: G. Francesetti, M. Gecele, J. Roubal (red.), *Psychoterapia Gestalt w praktyce klinicznej. Od psychopatologii do estetyki kontaktu*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia, Harmonia Universalis.
- Chu V. (1993). *Psychoterapia Gestalt. Wykład podstawowy*. Przeł. S. Lisiecka, A. Wilkołazka. Łódź: Oficyna Wydawnicza KANON.
- Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej. Antologia* (1995). Wybór i oprac. J. Santorski. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.
- de Barbaro B. (red.) (1999). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Encyklopedia*. (1997-2019). Wydawnictwo PWN. Zaczepnięte 15 lipca 2019. Strona internetowa <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/relacja;1.html>
- Kołbik I. (1999). Wywiad rodzinny z użyciem genogramu. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Folkierska A. (1998). Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wybór i oprac. S. Wołoszyn. T. 3. Księga druga. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Francesetti G., Gecele M., Roubal J. (red.) (2016). *Psychoterapia Gestalt w praktyce klinicznej. Od psychopatologii do estetyki kontaktu*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia, Harmonia Universalis.

- Ingarden R. (1971). O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych. W: tegoż, *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kant I. (1957). *Krytyka czystego rozumu*. Przeł. R. Ingarden. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Karpowicz P. (2007). *Terapia wewnętrznego dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Materiały szkoleniowe The European Shiatsu School*. Copyright Peter Woodcraft. 2013. Opracowanie na podstawie Ch. Jarmey. (2007). *The Foundation of Shiatsu*. Chichester.
- Miller A. (2007). *Dramat udanego dziecka*. Przeł. N. Szymańska. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina Sp.z.o.o.
- Rosenberg M. (2003). *Porozumienie bez Przemocy. O języku serca*. Przeł. M. Kołakowski. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.
- Rosenberg M. (2006). *Edukacja wzbogacająca życie*. Przeł. A. Mills. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.
- Rutkowiak J. (red.) (1992). *Pytanie—dialog—wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schier K. (2015). *Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Schützenberger A.A. (2016). *Tajemnice przodków. Ukryty przekaz rodzinny*. Przeł. B. Łyskowska. Warszawa: Wydawnictwo Virgo.
- Słownik języka polskiego*. (1997-2019). W. Doroszewski (red.). Wydawnictwo PWN. Zaczepnięte 15 lipca 2019. Strona internetowa <https://sjp.pwn.pl/slovniki/relacja.html>
- Stróżewski W. (1992). O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych). W: tegoż, *W kręgu wartości*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Sunderland M. (2019). *Odwrócona relacja. Kiedy problemy rodziców zabierają dzieciństwo*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Św. Augustyn. *Dialogi Filozoficzne. O nauczycielu. O woli*. (1953). Warszawa: Wydawnictwo PAX.

*Stosunek wychowawczy
jest stosunkiem czysto dialogicznym.*

M. Buber

Wprowadzenie

W przedstawionym opracowaniu omawiam dialog z perspektywy pedagogicznej, wskazując na kilka cech¹, które wydają się dla jego przebiegu zasadnicze. Już sama sytuacja dialogiczna stawia przed swoimi uczestnikami duże wymagania. Nie tyle nawet intelektualne, co osobowościowe. W sytuacji nauczyciela odpowiedzialność za dialog o tyle wzrasta, że jest on nie tylko uczestnikiem dialogu, lecz też jego nauczycielem² poprzez własny sposób komunikowania się. Stawka jest wagi najwyższej, ponieważ od tych wielokrotnie powtarzanych sytuacji zależy, czy uczeń wnieśie do życia własnego, społecznego i politycznego dialog czy język przemocy³. Dialogu nie uczy się oczywiście poprzez moralizowanie i tylko czytanie o nim, lecz poprzez doświadczanie. Ze względu jednak na specyficzną w sytuacji pedagogicznej osobowościową asymetryczność⁴ pomiędzy nauczycielem a uczniem trzeba, by nauczyciel starał się więcej na rzecz dialogu w obu obszarach swojej zawodowej odpowiedzialności: dydaktycznej i wychowawczej aniżeli uczeń. Przy tak angażującej emocjonalnie pracy nauczyciel potrzebuje odrębnego czasu na regenerację swojej zawodowej (psychicznej) energii. Bowiern w sytuacji dydaktycznej czy wychowawczej figurą główną jest uczeń i wychowanek, a nauczyciel tworzy dla niego rozwojowe pole, sam w nim uczestnicząc i odgrywając w jego kształcie znaczącą rolę. Warto więc, by po fakcie sprawdził, jak to robił.

Dbałość o stan otwartej, dialogicznej postawy związany jest z refleksją. Ważne, by nauczyciel prowadził ją poza sytuacjami pedagogicznymi, w miejscu, w którym może zająć się wyłącznie swoją osobą, osobowością i wynikającym z niej konkretnym zachowaniem, jako figurą główną. Tę refleksję czy raczej metarefleksję

¹ Przedstawiane cechy pełnią zarazem funkcję warunków, które w moim przekonaniu są konieczne do urzeczywistnienia dialogu pedagogicznego.

² Rozszerzam ten wątek później.

³ Zajęcia w szkole zajmują około 1/8 życia człowieka przez 12 lat. O ile więc kształcenie nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej trwa 5 lat i można w nim uwzględnić przygotowanie teoretyczne oraz warsztatowe z komunikacji interpersonalnej (i tym samym do dialogu), o tyle przygotowanie w tym zakresie nauczyciela przedmiotowego w ciągu 240 godzin przeznaczonych na cały program dotyczący pedagogiki i psychologii jest niemożliwe. Zajęcia wymagają stopniowego pogłębiania refleksyjności na bazie bezpośredniego doświadczenia. W Polsce najbardziej chyba rozpowszechnione są książki M.B. Rosenberga (1934-2015) i jego koncepcja interakcji *Porozumienie bez Przemocy* (Rosenberg, 2003 oraz 2006).

⁴ Poprzez „osobowościową asymetryczność” rozumiem różnice dotyczące przede wszystkim wiedzy przedmiotowej nauczyciela, wieku oraz związanego z nim doświadczenia życiowego. Nie posługuję się pojęciem „osobowy”, ponieważ jako byty osobowe nauczyciel i uczeń są sobie równe i zobowiązują obie strony do przestrzegania zasad etycznych.

można prowadzić samemu, z drugim bądź w grupie (Stróżewski, 1992). Z superwizorem lub w grupie superwizyjnej jest dodatkowa szansa zobaczenia danej sytuacji z innych perspektyw oraz skonfrontowania związanych z nią uczuć z przeżyciami innych członków grupy. Udział w superwizji to sposób pielęgnacji swego codziennego stanu ducha (profilaktyka wypalenia zawodowego i zdrowia psychicznego) oraz zachowania zrównoważonej emocjonalnie dynamiki postawy, pozwalającej na podtrzymywanie kontaktu z uczniem. Te wątki zostaną jednak opisane w odrębnym opracowaniu.

Poniżej omówię cztery cechy dialogu pedagogicznego oraz wzajemne pomiędzy nimi zależności. Zacznę od samego doświadczenia dialogowania, które niekoniecznie musi być doświadczeniem człowieka. Może go jednak naprowadzać na doświadczenie źródłowe.

Dialogowanie

Kiedy Martin Buber w tekście *Pradystans i relacja* (1992) różnicował świat ludzki od zwierzęcego, pisał, że w dialog — tym samym prawdziwą relację/rozmowę — może wejść wyłącznie człowiek, ponieważ tylko on potrafi świat dystansować, a precyzyjnie pradystansować. Zwierzę tego nie potrafi, ponieważ kieruje się potrzebą ostensywną⁵, która wyznacza mu rewir jego poruszania się⁶. Nie podejmuję oczywiście dyskusji z Buberem, lecz zastanowiło mnie, czy aby możliwość „wchodzenia w relację” otrzymał li tylko człowiek, bo wydaje się, że dialogują również zwierzęta ze swoim potomstwem, zwłaszcza wtedy, kiedy chowają je do samodzielności. Sądzę, że ich obserwacja może niejednokrotnie naprowadzić człowieka na źródłowe doświadczenie „bycia w relacji”. Dla mnie stało się tak tym razem.

Oglądałam film z serii *Królestwo drapieżników* o lamparcicy Sabie, która w samotności i odosobnieniu na „Lamparciej Skale”, z dala — jakby się przynajmniej zdawało — od zagrażających intruzów chroniła i przygotowywała do samodzielnego życia dwoje małych: Nebo i Nonę. Młode uczyły się od matki i pod okiem matki. Uczyły się wdrapywać, skakać, siłować, odnajdywać drogę, a też rozpoznawać wrogów. Kiedy Saba wracała z polowania, nie zawsze znajdowała swe Małe w legowisku. Raz było tak, że wróciła za późno i znalazła Nonę zagryzioną przez lwicę. Nebo uciekł. Od tego czasu starała się nie oddalać i polować w pobliżu. Lecz w czasie suszy trzeba było wybrać: oddalenie od Nebo i pokarm lub ochrona Nebo i śmierć. Saba wyruszyła na polowanie, Nebo został sam. Dzielnie sobie radził przez kilka dni, uciekał przed innymi głodnymi drapieżcami i z powodzeniem odnajdywał bezpieczne dla siebie kryjówki. Lecz jak wtedy odnaleźć mamę, jak wtedy odnaleźć synka? Wracając w porannej mgle z polowania, Saba nawoływała pomrukiwaniem, które było przeznaczone tylko dla Nebo. A on wiedział, jak odpowiedzieć szukającej go Sabie. Dialogowali swoimi głosami i zbliżali nimi do siebie swoje ścieżki. Naprowadzali siebie nawzajem na jeden cel: spotkanie. Jak to się stało, że ich dialog przyniósł efekt, a bliżej: jakie były warunki możliwości zaistnienia spotkania za pomocą dialogu?

⁵ Ostensywny «dający się bezpośrednio wykażać lub dowieść», <https://sjp.pwn.pl/sjp/ostensywny;2570118.html>

⁶ Człowiek otrzymał taką możliwość pradystansowania i wtedy dopiero wchodzenia w relację dialogiczną z Samodzielnym Naprzeciw. Niekoniecznie jednak z niej korzysta. W konsekwencji brak pradystansu uniemożliwia wejście w „prawdziwą relację”, co powoduje, że człowiek pozostaje na poziomie bezpośrednio zaspokajanych potrzeb (Buber, 1992).

Poniżej rozpatrzę cztery cechy dialogu pedagogicznego.

Cecha 1: przydanie się komuś.

W tym zwierzęcym i międzypokoleniowym dialogu uderza i wzrusza prostota oraz piękno. Każde z nich wie, jak dążyć do spotkania, i każde z nich ma wolę spotkania. Każde z nich mówi drugiemu coś konkretnego o sobie. Może mówić: tu jestem; usłysz mnie — słyszę; tu jestem; idę do ciebie. Zatrzymać ich może tylko siła zewnętrzna, od woli Saby i Nebo niezależna. Za to ich siła wewnętrzna ma jeden, jednoznaczny kierunek. Spotkać Mamę — spotkać Nebo. Jednak obecność Saby w tej relacji jest inna. Ona nią Nebo obejmuje. Przebija się przez powyższy opis dialog w rozumieniu Bubera. Dialog, w którym nauczyciel „obejmuje” wychowanka, bo jest większy, bardziej doświadczony, po prostu dojrzalszy. Potrafi przewidywać i chronić, lecz jednocześnie wie, że przechodzenie przez doświadczenia życia jest samotne i ryzykowne. I że nikogo nie da się w tych doświadczeniach zastąpić ani przed nimi ochronić. Zawsze będą „jakies”. Taki dialog nie jest więc zwykłym porozumiewaniem się ani negocjowaniem, jakkolwiek odbywa się zgodnie z zasadami komunikacji interpersonalnej i z poszanowaniem osoby, mimo że czasem jej postawy i poglądy mogą być nie do zaakceptowania. W takim dialogu nauczyciel obejmuje mentalnie, lecz przede wszystkim emocjonalnie ucznia. Jest w tym dialogu nie tylko z nim, lecz też i w jakiś konkretny sposób dla niego. W dialogu czy inaczej w relacjach/ rozmowach pedagogicznych pozycje obu stron nie są równoważne. Uwzględnianie podmiotowości i osobowości nie ma tu oznaczać równości czy równorzędności. Nebo nie był tak samo dla matki, jak matka dla niego. W filmie Pawła Łozińskiego *Nawet nie wiesz, jak bardzo Cię kocham* (2016) psychoterapeuta, którego rolę podejmuje prof. Bogdan de Barbaro, stawia na samym początku rozmowy kluczowe dla jej dalszego przebiegu pytanie: „Na co się mogę Paniom przydać?”. Prowadzi dialog i jednocześnie bierze w nim udział w sposób ważny dla tej właśnie relacji pomiędzy córką i matką — matką i córką. „Jako ten trzeci” nie daje odczuć, że „wie lepiej” lub że „zna odpowiedź”, nie daje rad, bo to byłyby jego rady na jego życie. Jego „przydawanie się” polega na wykorzystywaniu swojej wiedzy i doświadczenia, a też osobowości na rzecz osoby (osób), z którą(y) pracuje. Prowadzi więc tę ważną egzystencjalnie rozmowę córki i matki poprzez zaciekawienie (nie ciekawskość), zawieszenie sądów i mniemań, otwartość, uważne i aktywne słuchanie, dbałość o utrzymanie kontaktu. Chodzi głównie o to, by obie kobiety usłyszały siebie, a on pomaga im w tym.

Cecha 2: zdawanie sprawy.

W filmie psychoterapeuta dyskretnie, lecz konsekwentnie dba o osobową jakość rozmowy pomiędzy matką i córką / córką i matką. Zwraca uwagę na słowa, prosi o ich zmianę. Słowa bowiem posiadają własną wagę znaczenia i kontekstu. Trzeba więc posługiwać się nimi z namysłem i baczyć, by rozwijały rozmowę — bo przecież nie o jej zakończenie chodzi. Słowo nie ma pełnić funkcji wybuchającego pomiędzy ludźmi granatu, lecz ujawniać to, co pozwoli rozmówcy zobaczyć mówiącego w bardziej konkretnej („tu i teraz”) i zarazem dopełniającej jego obraz odślonie. Być może do tej pory nieznaną, może ledwie domyślaną, a z lęku, bólu czy złości zatrzymaną.

Samo słowo *relacja*⁷ ma kilka znaczeń. Jego pierwszoplanowe znaczenie pochodzi z języka łacińskiego i oznacza 'zдание sprawy', 'relacjonowanie czegoś'. Te dwa określenia kierują myśl ku podmiotowi tego wydarzenia, podmiotowi, który było biernym lub czynnym uczestnikiem. Jak to się ma do naszych bohaterów, Saby i Nebo? Otóż Nebo swoim głosem, pomrukiwaniem „zdawała sprawę” matce, gdzie jest. Saba również „zdawała sprawę” synowi o sobie, z tego, gdzie jest i w którym kierunku się udaje. To ciekawe, bo oboje, zdając drugiemu swoją własną relację o sobie samym, wchodzili we wzajemną od siebie zależność, która musiała zaistnieć, by osiągnąć cel.

To „zdawanie komuś sprawę” z tego, w czym człowiek uczestniczy i w czym się uobecnia, wydaje się istotą i zarazem zaczątkiem relacji. Powstaje ona na gruncie kolejnych aktów ujawniania siebie i precyzowania swojego miejsca (w szerokim tego słowa znaczeniu, również przenośnym, np., jako miejsca w życiu lub potrzeby identyfikacji, porządku wartości⁸). Kiedy uczeń np. pyta o coś i kogoś, to za pośrednictwem wypowiedzi „zdać sprawę z siebie”, ujawnia np. co go interesuje, niepokoi, ciekawi. Pierwotna więc w dialogu jest relacja do siebie, której nie należy utożsamiać z egoizmem czy egocentryzmem⁹. Egoizm bowiem to postawa, w której z poczucia zagrożenia ze strony innych człowiek koncentruje wszelkie dobra wokół siebie, przy sobie i dla siebie. Bierze i karmi się nimi, lecz niczym własnym zasadniczo nie dzieli. W przypadku egoisty nie zachodzi życiodajna wymiana energii pomiędzy nim a innymi czy czymkolwiek w jego otoczeniu. Jego ruch życia jest od innych i ku sobie.

W przypadku egoisty można powiedzieć, że proces wymiany z otoczeniem został zatrzymany. Nie jest jednak kłopotem (głównie dla innych) to, że bierze z otoczenia, lecz to, że niczego nie chce dać swojego i od siebie. Egoista jeszcze w ten sposób zajmuje się sobą, że daje otoczeniu wyraźne sygnały, iż jego potrzeby są

⁷ *Relacje* (w lp. *relacja*) pochodzą od łacińskiego *relatio* o znaczeniu 'zдание sprawy'. Zgodnie ze znaczeniem etymologicznym są więc np. takie użycia tego słowa, jak w zwrotach *zdać relację* i *relacja sportowa*

1. «opowiadanie naocznego świadka o przebiegu jakiegoś zdarzenia»

2. «stosunek lub zależność między przedmiotami, pojęciami, wielkościami itp.»

3. «związek zachodzący między ludźmi lub grupami społecznymi»

4. «trasa przejazdu pociągu od stacji początkowej do końcowej», [w:] Słownik języka polskiego pod redakcją Doroszewskiego, PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/relacja.html>. Interesującą również dla nauczycieli definicję znalazłam w Encyklopedii PWN: „relacja [łac.], filoz. byt niesamodzielny (akcydens), wiążący 2 byty (z których jeden jest podmiotem relacji a drugi jej kresem) z racji ich współodpowiedniości w jakimś aspekcie”, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/relacja;1.html>

⁸ Człowiek, przebywając nieraz wśród ludzi, którzy, zachowując się niezgodnie z przyjętym przez nas obyczajem, z zadziwieniem kieruje do siebie pytanie: „gdzie ja jestem”. Nie jest to pytanie o miejsce fizyczne, lecz aksjologiczne. Tak też zostało przetłumaczone pytanie, które zadał Bóg Adamowi w Raju, po zjedzeniu przez niego jabłka. Brzmi ono: „Adamie, gdzie jesteś?”. Można interpretować to też tak: Adamie, określ siebie dosłownie: w czasie, przestrzeni i przenośnie: w wartościach.

⁹ „Egocentryzm to według Piageta asymilacyjna deformacja rzeczywistości względem samego siebie. Oznacza to, że dziecko informację na temat wszystkiego tego, co poznaje, dopasowuje do własnego sposobu widzenia. Dziecko nie jest świadome odmienności punktów widzenia. [...] Sądzi, że wszyscy myślą tak samo jak ono i widzą świat tak jak ono. Ten sposób poznawania jest selekcyjny i deformacyjny. [...] Istotne znaczenie mają dla tego obrazu potrzeby dziecka. Kiedy dziecko odbiera informację, która potencjalnie mogłaby być niezgodna z jego dotychczasowym doświadczeniem, neguje ją lub zniekształca tak, aby była z nim zgodna, a także tak, by odpowiadała jego pragnieniom” (Brzezińska, 2005, s. 189).

na pierwszym miejscu. W ten sposób utrzymuje kierunek: od innych — ku sobie. Obce przy takiej postawie jest uczucie wdzięczności dla innych i szacunku do siebie. Egoista nie pozostaje więc w *relacji* do siebie, ponieważ nie jest zdolny do zdawania sobie samemu sprawy z siebie samego. Z tego też względu zatrzymuje przy sobie i w sobie zarówno to, co jest jego (np. talenty), jak i to, co wziął od innych (np. ich zainteresowanie niezależnie od tego, czy to jest troska czy złość).

Relacja do siebie, o której tutaj piszę, jest w swej intencji odmienna. Kierunek tej intencji ma swój początek w potrzebie znajomości siebie w obrębie swoich zasobów i potrzeb oraz woli kierowania sobą. Człowiek dalej zmierza ku światu z tym, czym dysponuje, co w danym momencie życia ma rozpoznane i z czym zmierza ku „ugruntowaniu”. Wystawia to, tym samym, na konfrontację z innymi „ja”. Na przykład pytanie może wynikać z różnych motywów i decyzji woli, lecz ono samo wyraża szacunek do osobistej niewiedzy i możliwości błędu. Brak pytania wiąże się jednak w sytuacji szkolnej niejednokrotnie z obawą przed deprecjacją czy ośmieszeniem w oczach nauczycieli, rówieśników, a też i „własnych”¹⁰. Jest to ze strony podmiotu unieważnienie swojej indywidualności i ciekawości, która przecież w znacznym stopniu ją ukierunkowuje. Unieważnienie własnego pytania (lub wypowiedzi) nie tylko w konsekwencji uniemożliwia dialog, prowadząc do monologu, lecz też uniemożliwia podmiotowi (uczniowi, wychowankowi) pełne nazwanie tego, o czym pomyślał i co pozwala na językowe dookreślenie oraz precyzję w łączeniu myśli (bądź uczuć) z danym przedmiotem lub procesem. Takie nazywanie i oznaczanie przedmiotów oraz procesów językiem wyprowadzonym z własnego doświadczenia świadczy o relacji do siebie i jest zarazem relacją o sobie. Jest odślonięciem i wystawieniem siebie na konfrontację z tym, czego jeszcze w rzeczywistości nie ma, a co nadejdzie ze strony drugiego człowieka (np. nauczyciela).

Człowiek wyraża siebie w relacji do siebie i chce usłyszeć odpowiedź też w relacji do siebie. Rozmówca zaś słyszy pytania w relacji do pytającego i odpowiada w relacji do niego, zachowując jednocześnie świadomość relacji do siebie. „Wypowiada siebie” w związku z jakąś sprawą pytającego. Informuje go o swoim aksjologicznym świecie i o sobie w tym świecie. Zdając sprawę, potwierdza swoje istnienie i jego jakość. Do pełni potrzebne jest jeszcze potwierdzenie przez drugiego.

Cecha 3: potwierdzanie.

Dla Saby i Nebo był to ich świat wartości spotkania. Saba i Nebo, wypowiadając siebie, konfrontowali się kolejno z tym, co dopiero miało nadejść. Pozostawali w relacji wzajemnej wymiany dawania siebie w opowiadaniu o sobie sobą i braniu upragnionej odpowiedzi, która wywoływała kolejną opowieść — raz Nebo, raz Saby. Łączyła je potrzeba bliskości, a wraz z nią oczekiwanie na potwierdzenie. Matka potwierdzała obecność syna dla syna i siebie, syn potwierdzał obecność matki dla niej i dla siebie.

¹⁰ „Własnych” napisałam w nawiasie, ponieważ deprecjonujące siebie sądy są najczęściej introjektami, to znaczy przyjętymi przez dziecko poglądami i ocenami opiekunów, po to, by nie pozostawać w konflikcie wewnętrznym pomiędzy niegodnym zachowaniem opiekunów a szacunkiem do samego siebie. Zależne dziecko, by uchronić siebie, utożsamia się z przekazami osób znaczących.

Nawiążę znowu do tekstu Martina Bubera, w którym zwraca on uwagę na jeszcze jedną cechę dialogu ujmowanego jako „stosunek do” czy zależność. Píše mianowicie o zdolności społecznego potwierdzania siebie nawzajem.

Człowiek jako człowiek dystansuje się do człowieka i daje mu samodzielność; może żyć w otoczeniu ludzi takich samych jak on i dzięki temu wejść, jak on sam, w relację z sobie podobnymi. Fundament międzyludzkiego bytowania jest dwoisty i jeden zarazem: jest nim pragnienie każdego człowieka, by inni potwierdzili go takim, jakim on jest czy nawet jakim może się stać, oraz wrodzona człowiekowi zdolność do takiego potwierdzania swoich bliźnich (Buber, 1992, s. 134).

To potwierdzanie polega na tym, że:

„W społeczeństwie ludzkim, na wszystkich stopniach jego rozwoju, osoby w jakiś sposób praktycznie potwierdzają siebie nawzajem w swoich usposobieniach i uzdolnieniach. [...] Poza techniką narzędzia i broń, to właśnie owo potwierdzanie się pozwoliło tej tak słabej „z natury” istocie przetrwać i zapanować nad ziemią (s. 133).

Chodzi tu o dynamiczną zdolności przystosowania się, pluralistyczne formy współpracy, wzajemne, indywidualne uzupełnianie się w różnych funkcjach, a przede wszystkim odpowiadające temu indywidualne uznanie tych funkcji.



Rysunek 1. Yin i Yang

W szkole jest też czas i przestrzeń na wzajemne potwierdzanie swego podstawowego statusu i funkcji: bycia uczniem i bycia nauczycielem. Dodam jednakże do tej buberowskiej koncepcji ludzkiego bytu dalekowschodnie rozumienie natury *wszystkiego, co istnieje*. Otóż naturą każdej rzeczy jest to, że składa się ona z dwóch dynamicznych, przeciwstawnych i jednocześnie wzajemnie się uzupełniających pierwiastków: żeńskiego Yin i męskiego Yang. Potwierdzeniem istnienia jednego jest drugi. Świadczy o tym symboliczne obrazowanie tych sił: zarówno pierwiastek Yin zawiera „kroplę” pierwiastka Yang, jak i Yang zawiera „kroplę” Yin. Sytuacja idealna (modelowa) zachodzi wtedy, kiedy obie siły pozostają w harmonijnej równowadze, która — z racji jednak posiadania w sobie pierwiastka przeciwnego i uwzględniania podobnych sił w przyrodzie — za moment, wraz ze zmianą kontekstu rzeczywistości, ulegnie zmianie. Jednocześnie Yin i Yang są nierozdzielne i wzajemnie przemieniające się¹¹. Victor Chu¹² opisuje to w następujący sposób, odnosząc się jednocześnie do międzyludzkich relacji:

¹¹ Tekstów na ten temat Yin i Yang jest wiele, zwłaszcza w Internecie. W tym tekście korzystam bezpośrednio z materiałów szkoleniowych *The European Shiatsu School*. Copyright Peter Woodcraft (2013). Cechy tam wymienione dotyczące Yang i Yin są następujące: 1. Yin i Yang są przeciwieństwami; 2. Są wzajemnie od siebie zależne; 3. Mają tendencję do wzajemnego pochlania się; 4. Mogą się w siebie przemieniać; 5. I dzielić na kolejne Yin i Yang.

¹² Victor Chu, urodzony w 1946 roku w Szanghaju niemiecki uczony, lekarz, psycholog i psychoterapeuta, pierwszy prezes Niemieckiego Stowarzyszenia Terapii Gestalt. Jego książka *Psychoterapia Gestalt* stanowi podstawowe kompendium wiedzy nt. źródeł, założeń oraz opisów ćwiczeń i technik terapeutycznych. We wstępie napisał ważne zdanie dotyczące zresztą również innych praktyk: „Terapia Gestalt pozbawiona teoretycznych podstaw staje się [...] jedynie zbiorem wyrafinowanych technik i trików, których nieprzemysłane stosowanie może być niebezpieczne” (1993, s. 9).

Chiński znak Yin-Yang symbolizuje [...] wzajemne oddziaływanie: czarne pole wewnątrz pola nie może się zmienić bez jednoczesnej zmiany białego i na odwrót. Zakłócenia w odczuwaniu siebie i w sferze kontaktów międzyludzkich powstają przeważnie wtedy, gdy ucieka się od siebie albo od kontaktu z partnerem. Człowiek sztywnieje, „opancerza się”. Staje w miejscu. Wtedy jedynie odtworzenie kontaktu może uruchomić proces zmian (Chu, 1993, s. 8).

Nie analizując głębiej konkretnych znaczeń tego starochińskiego symbolicznego ujęcia wszechrzeczy, a korzystając jedynie na potrzeby sytuacji pedagogicznej z jego schematu, można dokonać pewnej interpretacji *per analogia*. Mianowicie przyjąć, że jedną stroną jest dorosły (nauczyciel, wychowawca, rodzic, opiekun), drugą — dziecko czy adolescent. Obie strony w polu relacji stanowią wzajemne dopełnienie, np. nauczyciel z uczniem. I tak jak nauczyciel ma w swoim polu „kroplę wewnętrznego dziecka” (Karpowicz, 2007)¹³, tak uczeń ma w sobie „kroplę wewnętrznego nauczyciela”¹⁴. Zadania po stronie nauczyciela są następujące: po pierwsze: znajomość swego *wewnętrznego dziecka* oraz umiejętność korzystania z niego w relacji pedagogicznej; po drugie: potwierdzenie umożliwiającej relację z „Samodzielnym Naprzeciw Ucznia”. Postawa potwierdzania ma umożliwić nauczycielowi wejście w relację, lecz też ułatwić relacjonowanie siebie uczniowi. Aktywne słuchanie polega na usłyszeniu i pierwotnym potwierdzeniu tego *wewnętrznego nauczyciela ucznia*, który daje o sobie znać np. poprzez spostrzegawczość, namysł, komentarz czy żart. Bez sprawczego udziału ucznia edukacja staje się nauczycielskim oddziaływaniem, indoktrynującym, którego efektem jest zatracające osobowość posłuszeństwo lub utajony sprzeciw, który niewyraźny bardziej niszczy buntującego się niż obiekt, wobec którego był skierowany.

Potwierdzeniem w sytuacji pedagogicznej jest asymetryczność. Nauczyciel bowiem, „obejmując” potwierdzeniem ucznia, uczy go zarazem postawy potwierdzania. Robi to poprzez modelowanie i dawanie sobą przykładu jednej z możliwych międzysobowych relacji. Nauczyciel jest „dowodem wykonalności” (Stróżewski, 1992, s. 36)¹⁵ i robi to tak jak potrafi najlepiej. Celem tej relacji jest to, by uczeń kształcił własny styl uczestniczenia w dialogu. Ze sobą, z innymi ludźmi, ze światem i może być też, że z Bogiem. Swoją dialogiczną postawą nauczyciel zaprasza ucznia do wejścia we wspólną przestrzeń dialogu. Buber zwraca

¹³ To lektura zasadniczo dla każdego dorosłego, nie tylko tego, który pracuje z dziećmi i adolescentami.

¹⁴ Termin „wewnętrzny nauczyciel” zaczerpnęłam z tytułu dialogu filozoficznego św. Augustyna zatytułowanego *O nauczycielu* i jakkolwiek od strony problemowej niniejsze rozważania są odległe od rozważań św. Augustyna, to niniejsze sformułowanie, a też przytoczony cytat jest inspirujący i może zwrócić uwagę „nauczyciela zewnętrznego” na jego funkcję w uzyskiwaniu wiedzy przez ucznia. Jak podają komentatorzy św. Augustyna, „nauczyciel jest sygnalizatorem prawdy, ożywcielem poszukiwań, przewodnikiem na drodze nauki, apostołem życia wewnętrznego, bo prawda jest w wewnętrznym człowieku”. Św. Augustyn „Nauczyciela wewnętrznego” dostrzega w Osobie Chrystusa, a „działalność (nauczyciela ziemskiego — przyp. autorki), jego znaczenie jest znakiem, sygnałem, by uczeń wszedł w siebie i wsłuchał się w głos jedynego, prawdziwego Nauczyciela — Chrystusa [...]”. (Św. Augustyn, *Dialogi Filozoficzne. O nauczycielu. O wali*, 1953).

¹⁵ Stróżewski cytuje słowa Immanuela Kanta: „Natomiast każdy sobie uświadamia, że gdy mu się kogoś przedstawia za wzór cnoty, to on przecież jedynie w swej własnej głowie posiada prawdziwy oryginał, z którym porównuje ów rzekomy wzór i wedle którego jedynie go ocenia” (Kant, 1957, t. 2, s. 24-25).

trafnie uwagę, że: „Wychowawca znajduje się na dwóch końcach sytuacji, a uczeń tylko na jednym” (Buber, 1998, s. 654).

Jego zdaniem:

Człowiek, którego powołaniem jest oddziaływać na osoby, pozwalające się określać, musi zawsze na nowo doświadczać swojego działania od drugiej strony (choćby nie wiadomo jak bardzo wyglądało ono na niedziałanie). Nie osłabiając działania swego bytu duchowego, musi on znajdować się równocześnie po drugiej stronie, na miejscu duszy, na którą oddziałuje; nie zaś na miejscu jakiegoś abstrakcyjnego, wymyślnego ducha, ale za każdym razem całkowicie konkretnej duszy, tej tu indywidualnej, jedynej istoty, żyjącej w jego obliczu razem z nim we wspólnej sytuacji wychowywania i bycia wychowywanym” (Buber, 1998, s. 654; zob. Ablewicz, 2003)¹⁶.

Cecha 4: świadomość korzeni i odmienności.

Równocześnie i nauczyciel, i uczeń posiadają osobisty „zestaw” doświadczeń i osobisty sposób ich hierarchizowania oraz porządkowania. Są one zakorzenione w odmiennym horyzoncie doświadczeń międzypokoleniowych i kulturowych oraz w języku je opisującym. W znacznej mierze są nieświadome, jednakże realnie wnoszone do sytuacji. Odwołam się ponownie do starochińskiej interpretacji Yin i Yang, zgodnie z którą należy przyjąć, że związane z ziemią „zakorzenienie” jest Yin, a wyrastanie, jasność, słońce, ruch w górę — Yang. Ziemia, mając naturę Yin, jest ciemna, wilgotna, zacieniona, pasywna, jej ruch jest ku dołowi, a linie są zakrzywione. Skrywa ona tajemnice przodków (dosłownie i w przenośni). Wrastające w nią korzenie pochodzenia są poplątane i trzymają nieraz mocno poprzez międzypokoleniowe i środowiskowe, świadome i nieświadome, genetyczne przekazy. Zarazem jednak ziemia, dzięki temu, że wiąże, staje się miejscem osobistego ugruntowania oraz horyzontem odniesienia w procesie tworzenia tożsamości. Zaspokaja też ważną dla rozwoju i sensu bycia potrzebę przynależności. Człowiek tkwi w swych korzeniach i wraca do nich, nawet kiedy wyjeżdża daleko¹⁷. Życiodajne są one dla niego szczególnie wtedy, kiedy swym wiązaniem umacniają, a nie zniewalają.

Faktom własnego pochodzenia człowiek nie może zaprzeczyć. Może je tylko przyjąć, odnieść się do nich i na tym budować własny gmach charakteru i osobowości. I tu zaczyna się Yang. Oznacza ono wyrastanie z ziemi ku niebu, ku słońcu i ku chmurom. Właściwością jego jest ruch, unoszenie w górę, ciepło, ogień, energia myśli. Wynoszą się więc w górę świeże pędy życia, które odkrywając nowe przestrzenie, nie wiedzą jeszcze dokładnie, jak i gdzie rosnąć. Ile czerpać z ziemi tego, co wspomaga, a ile zostawić i z tego nie

¹⁶ W rozdziale II.B.4. opisana jest relacja „diady” jako podstawy sytuacji wychowawczej. Autorka wskazuje też na dwa kluczowe doświadczenia. Pierwsze to doświadczenie „bycia wybranym” przez dziecko, a drugie „wzajemności nieodwzajemnionej”. W etosie nauczyciela czy wychowawcy leży: być dziecku wzajemnym, lecz dziecko może tego ruchu ku niemu nie odwzajemnić (Ablewicz, 2003, s. 167-172).

¹⁷ O silnych więzach z miejscem pochodzenia świadczą choćby tworzone na emigracji grupy narodowościowe, jak też pragnienie pochowania w rodzinnej miejscowości.

korzystać (bo istnieniu zaprzeczyć nie można). Te chwile świadomych rozważań, kompromisów, porzuceń i nawrotów to momenty niekiedy drobnych decyzji, które konstytuują indywidualność, osobową niepowtarzalność i zarazem osobistą tajemnicę zmiany.

Każdy człowiek ma jakieś odrębne korzenie i jakieś własne pędy życia, również wtedy, kiedy z innymi wyrasta w jednej rodzinie. Jest swoją innością genetycznie naznaczony, nawet jeśli głębokie wielopokoleniowe korzenie wiążą i przyciągają z powrotem do ziemi. Czasem są tak silne, że jedyny sposób, by uchronić autonomię własnej osoby, to bunt przeciwko zewnętrznemu naciskowi i np. skryptowi „bądź taka jak ja twoja matka”. Bunt, który nieświadomie może przybrać postać anoreksji czy bulimii (Conte i Mione, 2016, s. 637-666)¹⁸. Pokarm jest tu nie tylko pokarmem fizycznym, lecz również symbolicznym; zarówno przy jego odmowie, jak i jego przyjęciu, a następnie zwracaniu. To tragiczna postać woli, która pragnąc bliskości i Drugiego, nie może przyjąć tego, co otrzymuje od osoby, która pierwsza tę bliskość pokazuje i jej uczy, od matki. Stawką wolności staje się utrata ciała, zdrowia, życia. To jedyny sposób, by dać wyraz niezależności. Wyraz mamiący, bo jego konsekwencją nie jest rozkwit, lecz wycieńczające błędne koło powtarzanych zachowań.

Mogą też relacje człowieka z jego przeszłością i przyszłością inaczej przebiegać. Gorset korzeni może trzymać w ten sposób, że trzeba się piąć w górę według ich programu (jak to np. ma miejsce w osobowościach narcystycznych). O dramacie udanego dziecka pisała Alice Miller (2007). Dramacie dziecka, które tęskni za szczerością, doświadczeniem pierwotnej bezwarunkowej miłości i niemieszania jej z wymaganiami i niekupienia nią słowami: kocham cię taką, jaką chcesz być, stała, a jak będziesz inna, to nie będę cię kochać. Dziecko – które ma najpierw lat dwa, trzy, pięć, piętnaście itd. – za przyjaźnią, spontanicznością i naturalnością w relacjach, możliwością bycia słabym, zapłakany i przyznającym: to jest za trudne, a to nie moje, tylko wasze. Dzieckiem, które chciałoby wykrzyknąć: „nie chcę być wykorzystywana do tego, by się mną chwalać i używano do własnych celów, nie chcę być zakładnikiem waszych ambicji, lęków, planów i konwenansów. Nie będę ciągle wysokimi ocenami zasługiwać na waszą miłość, bo ona się mnie/dziecku należy!”. Dziecko tęskni, dorosły już nie dopuszcza do siebie takich uczuć. Są one dla niego zagrożeniem. Alice Miller pisze w rozdziale *Utracony świat uczuć* następująco:

„Dzieckiem można dysponować. Dziecko, podobnie jak oni kiedyś, [rodzice – K.A.] nie ma do kąd uciec. Dziecko można wychować tak, że stanie się w końcu dokładnie takim, jakie chcemy. Można żądać od niego szacunku, oczekiwać, że będzie myślało i czuło to samo, co my [...]” (2007, s. 17).

I odwrotnie. Obdarowanie dziecka podstawowym i najbardziej pierwotnym potwierdzeniem jego istnienia takim, jakim jest dane, umożliwia jego wewnętrzną, rozwojowo adekwatną zmianę osobowości. Kiedy go brak, to zmiana najczęściej dokonuje się zewnętrznie, zgodnie z ambicjami i wyobrażeniami opiekunów czy innych osób znaczących, lecz niekoniecznie z rozwojowymi potrzebami dziecka. Potwier-

¹⁸ Opisana jest tam egzystencja anorektyczna i bulimiczna, której źródłem są relacje z matką, taką, która wymaga z nią identyfikacji i jednocześnie nie daje córce miłości. W tej toczy się natomiast dramatyczna walka mająca na celu ochronienie własnej cielesności, jako wyrazu siebie i przejawu autonomii. W przypadku anoreksji kluczowe jest zdanie: „Nigdy nie dopuszczę cię do swojego wnętrza i nie pozwolę ci się nakarmić” (Conte i Mione, 2016, za Spagnuolo, 2008a, s. 648). W przypadku bulimii: „Wyrzucam ciebie z siebie, by spróbować przyjąć ciebie z powrotem tak, jak ja chcę” (Conte i Mione, 2016, s. 649).

dzenie dziecka na poziomie przyjęcia fenomenu jego istnienia pozwala mu doświadczyć ugruntowanego je w późniejszym życiu poczucia bezpieczeństwa oraz odczuć własną wartość. Te doświadczenia są bazą, na której gruncie może ono wchodzić w wychowawcze i edukacyjne¹⁹ relacje. Staje się bowiem wtedy dla pedagoga czy nauczyciela, a w pierwszej kolejności dla rodzica, ontologicznym partnerem z *którym i nad którym* pracują w procesie wychowania²⁰. Wtedy możliwa jest mowa o wychowaniu, a nie urabianiu.

W sposób dla nauczyciela i wychowawcy pożyteczny spektrum osobistej wiedzy na temat zakorzenienia i powielania rodzinnych, międzygeneracyjnych zdarzeń i losów dostarczają genogramy²¹ oraz geneosocjogramy²² stosowane w systemowej terapii rodzin. Świadomość samych mechanizmów oraz możliwość wystąpienia tego rodzaju nieuświadomionych uwarunkowań postaw, poglądów i sposobów przeżywania rzeczywistości może prowokować pytanie o własną charakterystykę, a w ślad za tym chęć uświadomienia sobie źródeł osobistych decyzji i podejmowania dalszych w sposób bardziej świadomy i mniej zależny od tego, co skrytowane i automatyczne. Wpływ bowiem można mieć na to, co uświadomione, przynajmniej w koncepcji sprawczości i odpowiedzialności. Wtedy dopiero, doświadczając osobistego sprawstwa, człowiek podejmuje działanie lub od niego odstępuje. Jednocześnie zgłasza gotowość do poniesienia odpowiedzialności za wyniki konsekwencje (Ingarden, 1971).

Cechy dialogu i ich ochrona – podsumowanie

Powyżej przedstawiłam kilka cech dialogu pedagogicznego, jednakże by naprawdę wejść w dialog i nawiązać relację, trzeba mieć na uwadze, że w mózgu człowieka od momentu poczęcia powstają przede wszystkim struktury emocjonalne (zapisujące się w ciele) (Santorski, 1995), a później mentalne. Stanowią one dla każdego podstawową „matrycę”, która wyznacza aktualny i późniejszy sposób przeżywania, myślenia i reagowa-

¹⁹ Edukację w tym kontekście rozumiem wyłącznie jako kształcenie (rozumienie wąskie, w rozumieniu szerokim bowiem zawarte są pojęcia i kształcenia i wychowania).

²⁰ „Wychowanie to praca z człowiekiem i nad człowiekiem w procesie dojrzewania” (Tischner, 2005, s. 88).

²¹ Genogram jest metodą w terapii rodzin, która służy zbieraniu i porządkowaniu informacji o rodzinie jako systemie (Kołbik, 1999, s. 97).

²² Anne Ancelin Schützenberger rozróżnia te dwa pojęcia następująco: „Genogram to drzewo genealogiczne opatrzone komentarzami wraz z kilkoma punktami odniesienia, używanymi w terapii systemowej, a także przez socjologów, którzy nie są psychoanalitykami, a co za tym idzie mniej zagłębiają się w opowieści klienta w poszukiwaniu ukrytych lub nieświadomych więzi niż w przypadku pracy z geneosocjogramem. [...] Geneosocjogram przedstawia drzewo genealogiczne (genogram) opatrzone komentarzami (socjogram), odzwierciedlając za pomocą symboli różne typy relacji danej osoby z otoczeniem i więzi pomiędzy różnymi osobami: współobecność, kohabitację, współdziałanie, diady, triady, wykluczenia. [...] notujemy też, [...] kto wychowuje dzieci, kto uciekł i dokąd, kto przybył, [...] kto zastępuje kogo w rodzinie [...], kto jest faworytem, a kto popada w niełaskę [...] i co się w rodzinie powtarza” (Schützenberger, 2016, s. 27-28).

nia w życiu dorosłym²³. Matryca ta pełni funkcję „odwoławczą” z tego względu, że człowiek w chwilach egzystencjalnie bardzo trudnych automatycznie wraca do wykształconych wcześniej mechanizmów chroniących (np. w psychoanalizie: mechanizmy obronne, w psychoterapii Gestalt: mechanizmy przerywania kontaktu). Rzecz tylko w tym, że stosowane w późniejszych sytuacjach mogą być do nich nieadekwatne i nieefektywne. Wydarzają się bowiem wśród innymi ludźmi i w odmiennych okolicznościach. W im większym więc stopniu matryca jest uświadomiona, w tym większym zakresie można ją korygować i nią zarządzać, a nie być przez nią sterowanym. Świadomość umożliwia sprawczość. Do tego potrzebna jest znajomość własnych skryptów reagowania, przeżywania i myślenia. Dla nauczyciela to potrzeba pierwszoplanowa, ponieważ jest w niej uczestnikiem pracującym całą swoją osobowością, a nie tylko wybranym jej fragmentem, na przykład intelektualnym. W pracy nauczyciela i wychowawcy bierze udział w niemniejszym stopniu i składnik emocjonalny, i behawioralny. Ważne więc, by nauczyciel miał ich jak największą świadomość.

Wskazane w tekście cztery cechy dialogu pedagogicznego odniosę teraz to tego, co w sytuacji edukacyjnej²⁴ leży po stronie nauczyciela i zarazem wychowawcy.

Po pierwsze: *przydawanie się komuś* – zdecydowanie nauczyciel ma się „na coś przydać” uczniowi. Nauczyciel musi posiadać zasoby profesjonalne, którymi może się dzielić z uczniem.

Po drugie: *zdawanie sprawy* – wyćwiczenie własnej umiejętności opowiadania „o sobie”, relacjonowanie tego, co osobiste²⁵, i tym samym potwierdzanie siebie oraz otwieranie międzypersonalnej przestrzeni na relację z uczniem.

Po trzecie: *potwierdzanie drugiego* – nauczyciel pierwszy i w szerszym zakresie potwierdza ucznia, słucha i zachęca do „zdawania relacji o sobie” (słowem, gestem, postawą) oraz tworzy swoją osobą miejsce bezpieczne.

Po czwarte: *świadomość korzeni i odmienności* – własnych oraz ich istnienia u ucznia.

Wymienione cechy w pracy nauczyciela i zarazem wychowawcy odzwierciedlają jego profesjonalne kompetencje intra- i interpersonalne. Należą do nich wiedza, umiejętności i postawa znaczone humanistycznymi wartościami.

Podczas pisania tego tekstu myśl moja układała się tak jak wymieniona kolejność cech. Teraz, kiedy piszę to podsumowanie, dostrzegam ich odwrotną zależność, którą warto wykorzystać w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli. Mianowicie każdy poprzedni warunkuje sens następnego.

²³ Oczywiście zmienia się ona w zależności od współdziałania ze sobą relacji i reakcji płynących ze strony środowiska oraz zasobów osobowościowych dziecka.

²⁴ W tym kontekście używam szerokiego rozumienia pojęcia „edukacja”, które zakresem swoim obejmuje rzeczywistość dydaktyczną i wychowawczą.

²⁵ To opowiadanie „o sobie i o tym, co osobiste” dotyczy wyłącznie konkretnej sprawy, o której rozmawiają. W żadnym wypadku nie chodzi o czynienie z ucznia czy uczniów swoich powierników. To świadczyłoby o pomyleniu ról, a nawet parentyfikacji (Schier, 2015; Sunderland, 2019).

1. Świadomość korzeni i własnej odmienności, warunkuje....
2. ...możliwość przyjęcia postawy pradystansu oraz zdolność do potwierdzania Samodzielnego Naprzeciw, jakimi są w tym przypadku uczeń i jego opiekunowie. Potwierdzenie z kolei otwiera przestrzeń....
3. ...dla wypowiedzi. To przestrzeń dla „zdawania sprawy” o sobie i sprawach bliskich, ważnych. Umiejętność relacjonowania „co u mnie” nie należy do najłatwiejszych. I z drugiej strony słuchanie nauczyciela musi być wielostronne, obserwacyjne i nieocenające. To potrzeba wycofania swoich sądów, lecz zarazem myślenie wsparte na obserwacji i wiedzy, wyrażone pytaniami...
4. „jakie jest moje miejsce w tej sytuacji? Do czego mogę się uczniowi przydać?”. Cykiel hermeneutyczny zakreśla w tym punkcie koło, ponieważ by „móc się przydać”, trzeba sprawdzić swoje zamiary i zaczerpnąć wiedzę z punktu pierwszego. Rozpoznać, skąd one pochodzą i od kogo przychodzą, czy przynależą wyłącznie tej sytuacji i temu uczniowi, czy i na ile są powtórką z dawnych doświadczeń nauczyciela. To „sprawdzanie” nie jest czystym rozumowaniem, ponieważ w relacyjnym polu dialogu przebywają osoby wzajem się przeżywające. Świadomość przeżywania tego, co u mnie i co u drugiego, wespół z wiedzą dają dopiero szansę na korzystną dla rozwoju ucznia reakcję.

Ad. 1. *Świadomość* samych mechanizmów oraz możliwość wystąpienia [...] nieświadomych uwarunkowań postaw, poglądów i sposobów przeżywania rzeczywistości może prowokować pytanie o własną charakterystykę, a w ślad za tym chęć uświadomienia sobie źródeł osobistych decyzji oraz podejmowania dalszych w sposób bardziej świadomy i mniej zależny od tego, co skryptowe i automatyczne.

Ad. 2. *Postawa potwierdzania* ma umożliwić nauczycielowi wejście w relację, lecz też ułatwić relacjonowanie siebie uczniowi.

Ad. 3. *Zdawanie komuś sprawy* z tego, w czym człowiek uczestniczy i w czym się uobecnia, wydaje się istotą i zarazem zaczynem relacji.

Ad. 4. *Przydawanie się komuś* polega na wykorzystaniu swojej wiedzy i doświadczenia, a też osobowości na rzecz osoby (osób), z którą(y) pracuje.

Co więc warto czynić, by w postawie i działaniu urzeczywistnić wspomniane cechy dialogu? Przede wszystkim trzeba ćwiczyć. Do tego, oprócz podstaw filozoficznych i teoretycznych, potrzebne są warsztaty. Pozwalają one uczestnikowi doświadczać bezpośrednio na sobie określonych stanów, ich sposobu przeżywania, a dalej obserwowania i opatrywania refleksją, z której będzie wynikać działanie. W kształceniu nauczycieli potrzebne jest więc w pierwszej kolejności wstępne przygotowanie z zakresu komunikacji interpersonalnej oraz umiejętności intrapersonalnych. Są one oczywiście ściśle ze sobą związane i bez podstawowej umiejętności fenomenologicznego wglądu²⁶ oraz obiektywizującego go oglądu powiązań zachodzących pomiędzy myślą, stanem emocjonalnym, reakcją behawioralną trudno jest przystępować do kolejnych etapów rozwoju osobistego i zawodowego nauczyciela, w których trzeba im nadać znaczenie w kontekście osobistym,

²⁶ Nawiązuje w tym momencie do koncepcji psychoterapeutycznej Gestalt, w której każdy człowiek posiada własną fenomenologię doświadczeń.

a następnie je „zawiesić” i bez ich udziału przeprowadzić fenomenologiczną obserwację ucznia. A w końcu dokonać całościowej interpretacji sytuacji, uwzględniając rozwojowe, aksjologiczne i społeczne konteksty. Wprowadzanie w takie umiejętności musi być stopniowe i rozłożone w latach kształcenia nauczyciela²⁷, ponieważ przemiany osobiste i osobowościowe następują powoli, wymagają ćwiczeń, refleksji oraz asymilacji²⁸. W obecnym jednak polskim momencie historycznym sposób przygotowywania nauczycieli do zawodu na to nie pozwala i nie jest od tej strony wykonawczo przemyślany.

Szansą pozostają superwizje prowadzone dla praktykujących nauczycieli. Jednakże przekonanie o ich pomocowości wymaga jeszcze dużo pracy. Podobnie określenie ich merytorycznej i metodycznej specyfiki, organizacji oraz przygotowania supervisorów.

²⁷ Przy obecnym systemie kształcenia nauczycieli jest to w zasadzie niemożliwe, jeśli tak jak np. na Uniwersytecie Jagiellońskim studenci uzyskują przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne, realizując je w formie kursów bez połączenia z metodyką oraz praktyką w szkołach. Trudno się więc dziwić, że tylko nieliczni, dzięki osobistym talentom oraz pasji wypracowują dobre relacje z uczniami i potrafią z nimi dialogicznie rozmawiać, będąc również wrażliwym na ich uczucia, i prezentują humanistyczną i holistyczną antropologię.

²⁸ Sytuacja korzystniej przedstawia się wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w systemie studiów pięcioletnich. Również kształcenie pedagogów społecznych oraz pedagogów szkolnych umożliwia rozbudowanie modułu kompetencji interpersonalnych w formie warsztatów. Taką przyjęliśmy strategię kształcenia ich w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, realizując na pierwszym stopniu zajęcia teoretyczne i warsztatowe z komunikacji interpersonalnej, a na drugim warsztat z zakresu kompetencji relacyjnych w pracy pedagoga oraz na pedagogice szkolnej superwizję do praktyk zarówno w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, jak i w szkole.